DOCUMENT RESUME

ED 324 926 FL 018 899

AUTHOR Galatanu, Olga
TITLE L'analyse pragma-linguistique du discours pedagogique d'endoctrinement et de ses effets sur les jeunes en Roumanie avant 1990 (Pragma-linguistic Analysis of the Pedagogical Discourse of Indoctrination and of Its Effects on Youth in Romania before 1990).
PUB DATE Apr 90
NOTE 15p.; Paper presented at the World Congress of Applied Linguistics sponsored by the International Association of Applied Linguistics (9th, Thessaloniki, Greece, April 15-21, 1990).
PUB TYPE Speeches/Conference Papers (150) -- Viewpoints (120)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Communication; Discourse Analysis; Educational Objectives; Foreign Countries; Higher Education; Linguistic Theory; *Political Influences; *Pragmatics; School Role; *Teacher Student Relationship; *Totalitarianism
IDENTIFIERS *Indoctrination; *Rumania

ABSTRACT

A discussion of the mechanism of totalitarian indoctrination institutionalized in the Romanian educational system focuses on verbal interaction in school and school-related situations before the revolution of December 1989. Pragmatic analysis of the political language used in a variety of academic contexts (political science, political education, ideological instruction for political science teachers, political meetings, and politically-based student organizations) suggests that this language is characterized by the breaking of discourse rules at three levels: discourse, speech act, and textualization of discourse. Further, youth are manipulated by a process of engagement from the early school years. In the long run, these methods have proven ineffectual. It is the students who undertook the revolution and refuted the doctrine imposed by the dictatorship. The very manner in which the totalitarian discourse functions and the weakness of the manipulation strategies used in the academic situation are at fault for the failure. Defense mechanisms adopted by parents and teachers, such as cooperative academic and scholarly projects, have also been important, creating lines of communication and exchange parallel to those imposed by the authorities. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED324926

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
O. Galatanu
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

L'ANALYSE PRAGMA-LINGUISTIQUE DU DISCOURS PEDAGOGIQUE D'ENDOCTRINEMENT ET DE SES EFFETS SUR LES JEUNES EN ROUMANIE AVANT 1990

Olga GALATANU
UNIVERSITE DE BUCAREST

1. Nous nous proposons d'étudier, dans ce qui suit, le mécanisme d'endoctrinement dans le système éducatif en Roumanie, avant 1990, et ses effets comportementaux et cognitifs.

Notre perspective théorique est celle d'une pragma-linguistique intégrée (1), centrée sur l'interaction verbale en situation pédagogique, notamment en situation scolaire et périscolaire. Dans cette perspective interactionniste, c'est sur un clivage du discours de bois que nous allons déboucher, puisque l'interaction à l'école (lieu prioritaire d'endoctrinement dans les sociétés totalitaires) suppose, en effet, un discours magistral mais aussi plusieurs autres réseaux de communication (qui se veut dialogique). Deux remarques préalables, concernant et le choix de l'objet de notre recherche et l'objet lui-même [le discours de bois en situation pédagogique], s'imposent:

A. Le choix de cet objet ne nous éloigne pas, croyons-nous, de la thématique d'un colloque d'éducation comparée. Au contraire.

Des études récentes en psychologie sociale, en psycholinguistique, en sociolinguistique, en psychopédagogie l'auront montré, sinon sciemment démontré : la pratique formative ne peut être ni conçue, ni étudiée sans qu'on envisage en même temps l'analyse du comportement verbal des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Tout ce qui se passe en classe, lieu privilégié d'interaction sociale et interpersonnelle à la fois, est repérable et repéré, par les pragmalinguistes aussi bien que par les spécialistes en formation et en didactique, dans les discours des acteurs impliqués dans les activités pédagogiques.

Les effets cognitifs et comportementaux de l'enseignement,

FL018879

tels qu'ils se manifestent dans la vie d'une société, sont testés par ailleurs, au moyen de la parole et ont toujours des reflets repérables dans les discours "des acteurs" sociaux. Nous croyons donc pouvoir dire, sans plaider pro domo, que la Parole garde sa place centrale dans la formation, quel que soit le rôle de la pédagogie de l'image, qui s'est beaucoup développée ces dernières décennies, quel que soit l'impact du visuel sur la vie sociale.

Toutes ces observations nous amènent à formuler une hypothèse qui s'inscrit dans les débats sur l'objet des sciences de l'éducation (2) et de l'objet de la recherche en éducation comparée.

Notre hypothèse porte sur la base de comparaison des systèmes éducatifs, problème qui a suscité de nombreuses discussions et qui a fait couler beaucoup d'encre. Nous formulons l'hypothèse que l'acte pédagogique, analysé dans sa contextualité actionnelle (dimension sociale, psychologique, culturelle, spatio-temporelle, en synchronie et en diachronie) peut représenter une base de comparaison, dans une démarche déductive, que l'on pourrait appeler, par une extension terminologique, onomasiologique.

Notre propos n'est pas de développer ici cette hypothèse. Nous nous contenteros de souligner le fait, qui nous semble indéniable, que les formes, hystoriquement et politiquement déterminées, que prend l'acte pédagogique dans les systèmes éducatifs de différents pays, peuvent et doivent être analysées au moyen d'un appareil conceptuel (assez rigoureux) fourni par une théorie de l'interaction verbale.

B. L'endoctrinement dans les régimes totalitaires, que nous pouvons définir comme l'ensemble de moyens utilisés par les régimes en question pour obtenir l'adhésion des opprimés à leur doctrine et pour orienter et diriger l'action sociale et, à la limite, l'action de chaque individu, fait partie d'un système coercitif plus large et a, comme trait spécifique, par rapport aux autres éléments de ce système coercitif, de viser la justification du totalitarisme et la légitimation du pouvoir totalitaire. Autrement dit, l'endoctrinement se donne pour tâche d'obtenir "la soumission librement consentie" des opprimés, pour utiliser la terminologie de la théorie de l'engagement, alors que le système coercitif normatif, contrôlé par un appareil répressif

très développé, se donne pour tâche de "corriger" les déviations, dans la conduite individuelle ou de groupe, par rapport aux lois juridiques et aux normes "éthiques" et "civiques" (qui ne sont pas, dans le cas envisagé, l'émanation de la société, mais celle du pouvoir, dans leur grande majorité).

Dans le système éducatif, l'endoctrinement se réalise, en tout premier lieu, par un discours doctrinaire qui, bien que présent dans toutes les formes de communication pédagogique, s'avère non seulement insuffisant, mais aussi, très souvent, nuisible à la cause même de la doctrine. C'est le mécanisme discursif doctrinaire que nous nous proposons d'étudier, de même que ses effets sur les jeunes, effets qui expliquent la présence d'autres formes de manipulation, plus efficaces, dans le système éducatif totalitaire.

2. "Discours de bois" et endoctrinement

On a beaucoup parlé de la "langue de bois " (issue des contraintes du système totalitaire), qui suppose un dédoublement du sujet parlant, une double pensée: celle qui s'exprime en public et celle qui reste secrète, qui ne s'actualise pas en parole publique.

Pour notre part, le terme même de "langue"de bois nous semble assez mal choisi, tout comme la description de cette "langue" par la seule analyse des formules figées, des stéréotypes nous semble insuffisante.

Les mass media post-révolutionnaires en Roumanie abondent en références à la langue de bois et en excuses lorsqu'ils se voient obligés d'utiliser des collocations déjà trop souvent utilisées par les mass media de la dictature.

L'exclusion de la langue roumaine des adjectifs et des adverbes qui ont servi à glorifier cette dictature n'est pas possible. Ni nécessaire, d'ailleurs. Et nous pouvons constater que le discours anti-totalitire lui-même se laisse souvent envahir par de nouveaux stéréotypes. Les séquences si pénibles et si bien connues :"le génie des Carpates" et "la savante de renommée mondiale" sont remplacées par la séquence "l'odieux dictateur et sa sinistre épouse" qui, si elle est vraie, elle n'en est pas moins vidée de sa signification pathétique, par la répétition jusqu'à satiété, occultant, sans le vouloir, la tragédie d'un peuple.

Voilà pourquoi une définition et une description de ce que nous allons appeler "discours de bois" nous semblent nécessaires si nous voulons comprendre le rôle que ce discours a joué dans la société roumaine, ses effets, souvent contraires aux objectifs des manipulateurs des jeunes.

Nous préférons le terme de "discours", parce qu'il ne s'agit pas d'un trait inhérent et inaliénable [de bois] de la langue, en tant que code linguistique, mais de plusieurs traits spécifiques (la récurrence de certaines collocations, l'omniprésence de certains modalisateurs, souvent mal utilisés, etc.) de la "mise en parole" de la langue dans son utilisation individuelle et/ou institutionnalisée.

L'analyse du "discours de bois" et le repérage de ses traits spécifiques que nous proposons ici, se situent à plusieurs niveaux:

(1) au niveau discursif, c'est-à-dire au niveau du fonctionnement du discours dans l'échange verbal (face-à-face ou à distance et "en différé");

(2) au niveau des actes de parole par lesquels le discours est réalisé;

(3) au niveau de la textualisation du discours, de la réalisation linguistique de ses séquences d'actes.

Nous avons analysé "le discours de bois" utilisé comme moyen d'endoctrinement dans différentes formes de communication, scolaires et périscolaires :

- dans les cours magistraux de sciences politiques, cours dispensés dans les lycées aussi bien que dans l'enseignement supérieur : économie politique, "socialisme scientifique", philosophie et histoire du parti au pouvoir, etc.;

- dans les séminaires "d'éducation politique", "animés", ou, plutôt, dirigés par le professeur principal de chaque classe, par le responsable (appartenant au corps enseignant) de chaque année d'étude à l'Université;

- dans les séminaires "d'enseignement idéologique", dirigés par des enseignants, spécialistes des sciences politiques;

- dans les réunions politiques;

- dans l'enrégimentation des élèves et des étudiants dans des organisations politiques et dans les activités déployées par ces

organisations.

La conclusion qui s'impose au chercheur, même après une première analyse, sommaire, c'est que "le discours de bois", celui des manipulateurs aussi bien que celui des manipulés, se définit par la transgression des règles, des lois de fonctionnement aux trois niveaux mentionnés ci-dessus.

(1) Au niveau discursif, on constate que le caractère dialogique (Fr.JACQUES, 1983), ou le caractère d'échange, "d'appel" (J.ELLUL, 1981), le trait interactif, définitoire pour la parole, semble être tout simplement nié, aboli.

Selon les théories interactionnistes sur le langage, toute parole est dialogue, parce qu'elle est appelée à nous faire découvrir et la commune mesure et la différence qui existent entre le sujet parlant et l'autre, son interlocuteur, à combler l'espace infini qui les sépare, sans jamais l'effacer totalement. Même le monologue, le soliloque, est un dialogue futur, passé ou incorporé (J.ELLUL, 1981).

Deux sujets parlants qui sont postulés comme identiques au niveau des idéologies, des croyances, des opinions, des savoirs (même s'il y a un écart temporel entre ces savoirs, écart que l'acte pédagogique est appelé à réduire sinon à effacer) ne peuvent pas dialoguer, vraiment dialoguer. Or, le"discours de bois", qui vise ou confirme l'endoctrinement est un discours qui postule l'unanimité, l'adhésion totale à une<u>doxa</u> qui est de l'ordre de l'évidence, qui n'accepte pas le raisonnement. Le "discours de bois" refuse donc toute argumentation, lorsqu'il s'agit du discours du manipulateur, tout raisonnement, toute question, lorsqu'il s'agit de la reprise de ce discours par le manipulé. Le reflet linguistique de ce phénomène de "lèse-parole" est, d'une part, l'absence de stratégies argumentatives et, d'autre part, une distance maximale entre l'énonciateur et son énoncé. Le concept de <u>distance</u> (D.MAINGUENEAU, 1976: 119) définit l'attitude de l'énonciateur face à son énoncé. Si cette distance tend vers 0 (comme dans le discours lyrique), le sujet prend totalement en charge son énoncé. A l'inverse, si la distance est maximale, c'est que l'énonciateur considère son énoncé

comme "partie d'un monde distinct de lui-même" (comme dans le discours scientifique). Le discours d'endoctrinement est un discours doxologique et non épistémique et encore moins aléthique. Pourtant, comme il se situe carrément dans "l'endoxa" qu'il pose comme une évidence, il sera caractérisé par une distance maximale. Cela se reflète dans la présence, en position de sujet d'énoncé, des syntagmes nominaux comme :les faits,l'histoire,la vie :"Les faits montrent que...", "La vie a démontré la justesse de l'idéologie...", "L'histoire confirme la justesse de la politique de notre parti...".

C'est en grande partie cette distance maximale du sujet parlant qui réduit le pouvoir"aïnétique" (3) de son discours.

Le sujet parlant s'efface trop devant des faits "évidents" (qui ne le sont pas d'ailleurs) pour que son discours soit encore persuasif. "Le discours de bois" pose "le fait" comme preuve irréfutable, irrécusable et interdit, par là même, le dialogue. Mais il n'explicite pas, ne donne pas ce fait (ou très rarement), ou alors, s'il le fait, il y a un écart très grand entre l'univers du discours et l'univers référentiel, bien connu par les interlocuteurs.

Comme nous l'avons vu, "le discours de bois" pose aussi l'évidence de l'opinion commune, des présupposés discursifs communs (O.DUCROT, 1973) et le dialogue devient impossible, au niveau de l'énonciation, comme il est impossible au niveau de l'énoncé. Enfin, "le discours de bois" refuse l'ambiguïté, qui est pourtant un trait définitoire de la parole, du langage naturel, langage qui s'en trouve simplifié au maximum et appauvri. Barthes disait que "l'instrument véritable de la censure n'est pas la police mais l'endoxa" et nous avons vu comment "le discours de bois" représente une "auto-censure". Cette transgression du caractère interactif de la parole dans "le discours de bois" rend l'endoctrinement plus inefficace qu'on ne le croit. Lorsqu'il s'agit d'un discours magistral, le silence est la réponse habituelle à ce discours. La chaîne pédagogique informationnelle ne connaît pas de feedback, n'est jamais infléchie par la réaction des apprenants, n'est jamais "réflexe" (Ana TUCICOV-BOGDAN, 1973 et Olga GALATANU, 1988).

Par contre, dans un séminaire d'enseignement politique, le

silence aussi est interdit, car"la censure sociale n'est pas où l'on empêche, mais là où on contraint de parler" (DAGUET, cité par J.ELLUL, 1981). D'où l'emploi dans la communication spécifique de ces séminaires et des réunions politiques, de deux formules prioritaires :"Allons, qui rompt la glace?" et "La liste reste ouverte pour ceux qui voudront prendre la parole...".

Le silence étant proscrit, il reste deux attitudes possibles:

(a) répéter, mécaniquement, des séquences du discours d'endoctrinement, pratique fréquente qui crée des automatismes de langage "de bois";

(b) poser des questions, essayer d'éclaircir la nature des faits cités ou de remettre en question leur évidence, ce qui met en danger "la doxa" proposée et imposée par le discours.

La séquence d'actes qui forment l'échange verbal, dans ce cas, est tellement stéréotypée qu'elle a provoqué un glissement sémantique dans l'utilisation des verbes "interpréter" - "a interpreta" et "commenter" - "a comenta". Le verbe "a interpreta" est utilisé dans une construction incomplète (incorrecte du point de vue syntaxique), sans objet direct et sans l'adverbe évaluatif: "se interpreteaza" -"on (peut) interpréter", avec le sens de la onstruction "on pourrait mal interpréter vos paroles, donc il vaut mieux se taire".

(2) Au niveau des actes de parole, les maximes conversationnelles, sous-tendant le Principe de Coopération qui régit toute communication verbale, sont aussi transgressées par le"discours de bois". Prenons comme exemple le type assertif d'actes de parole, très fréquent dans le discours d'endoctrinement. Conformément au Principe de Coopération, l'acte assertif doit être aussi informatif qu'il est nécessaire (la maxime de quantité), il ne doit pas contenir des affirmations fausses ou gratuites (maxime de qualité), il ne doit pas être déplacé, mais conforme au thème de la discussion (la maxime de relation) et il doit être aussi net et clair que possible (la maxime de modalité). Or, parmi les traits les plus récurrents du discours de bois, on peut citer justement : l'écart entre le contenu propositionnel, posé comme évident et la réalité (transgression de la maxime de qualité), les omissions des faits qui contredisent, d'une manière ou d'une autre la doctrine (transgression de la maxime de quantité), le refus de prendre en considération les intérêts et

les motivations des destinataires, d'en tenir compte dans le choix du thème abordé (transgression de la maxime de relation) et le manque total de stratégie argumentative, de raisonnement (transgression de la maxime de modalité). C'est ainsi que l'on pouvait parler pendant deux heures des sommets de la civilisation dans un pays où la plus simple opération de survie était si difficile à effectuer.

(3) Enfin, au niveau de la réalisation linguistique du discours et des actes de parole qui le composent, aux stéréotypes nominaux bien connus, collant des étiquettes sur les faits ("évidents"), s'ajoute une étonnante modalisation épistémique intersubjective, appliquée aux faits cités aussi bien qu'aux principes théoriques énoncés et visant à créer une sorte de complicité doxologique entre les interlocuteurs :"Vous savez bien que...", "Vous connaissez bien le fait que...". Un fait significatif est l'emploi (involontaire et incontrôlé), même par des gens cultivés, d'une construction fautive du verbe épistémique "a cunoaste" - "connaître" : "Cunoasteti ca..." - "Vous connaissez que...". Cet emploi semble viser à identifier ce verbe au verbe épistémique "a sti" - "savoir", qui a le trait[+ résultatif], l'état épistémique étant envisagé comme le résultat d'une inférence. Il nous semble que ce glissement syntaxique et sémantique à la fois, dans ce discours et rien que dans ce discours, marque la simulation d'un processus épistémique, préalable à l'acte de parole qui pose la doxa comme évidente et définitivement acquise.

Une conclusion sur "le discours de bois", en tant qu'instrument l'endoctrinement, s'impose même après cette analyse très sommaire. Ce discours, en contradiction évidente avec la réalité perçue par les enseignés, avec le discours qu'ils entendent, en général, dans leurs familles, pose une opinion commune sur cette réalité, opinion qui est aussi en contradiction flagrante avec les croyances, les attentes, les motivations des enseignés, de leurs familles, des enseignants (qui, dans la communication interpesonnelle avec les mêmes enseignés, disent le contraire de ce qu'ils disent dans la communication institutionnalisée). A cela s'ajoutent les difficultés

surgies dès que les enseignés désirent connaître la réalité, avoir accès à l'information. Voilà pourquoi, si l'endoctrinement par "le discours de bois" est efficace au niveau de la connaissance de la doctrine et de la formation des automatismes verbaux pour l'exposer, et de l'absence de connaissances approfondies sur d'autres idéologies, philosophies, croyances, etc., il s'avère parfaitement inefficace au niveau de l'adhésion à cette doctrine. Les effets de ce type d'endoctrinement se manifestent par un silence hostile, par un discours du désespoir, engendré par le sentiment de dédoublement, d'une schisophrénie qui envahit jusqu'à la vie privée (celui qui s'est manifesté surtout dans l'art), par un discours révolté, qui, en général, reste secret, privé, ou, enfin, par un discours cynique, celui de l'opportuniste décidé à accéder aux privilèges sociaux.

Cet échec du discours d'endoctrinement, car, en définitive, il s'agit bien d'un échec, explique deux faits :

- la politisation des jeunes, qui est l'effet contraire de celui escompté par le régime totalitaire;
- la nécessité, pour le même régime, de recourir à d'autres formes d'endoctrinement, plus efficaces et moins directes.

3. La manipulation par l'engagement

Si la dictature n'a pas pu éviter la politisation, dans le bon sens du terme, des jeunes (la révolution du mois de décembre en est la preuve), si le discours de bois n'a pas persuadé les jeunes que le système politique totalitaire était le meilleur du monde, il n'en est pas moins vrai, que deux autres stratégies, utilisées dans le système éducatif, aussi bien que dans la vie professionnelle et sociale, en général, ont donné de "bons" résultats pendant de longues années. Toutes les deux s'appuient sur les conséquences que l'engagement d'un individu dans un acte (verbal ou extra-verbal) peuvent avoir sur les comportements ultérieurs et même sur les opinions de cet individu.

La théorie de l'engagement, issue de la psychologie sociale, explique, par une démarche qui s'oppose au cognitivisme, les conséquences des actes, de l'engagement dans la décision d'efectuer ces actes. Selon cette théorie, il s'agit, en gros, d'amener quelqu'un à modifier ses idées, ses opinions et son comportement, en l'amenant à prendre d'abord une décision qui

l'engage. Si la décision est relative à des actes qui ne sont pas conformes aux motivations ou aux attitudes des individus, on parle de"soumission forcée" (parce que la décision ne serait pas prise sans l'intervention d'une pression morale, institutionnelle, économique). Si, au contraire, la décision est relative à des actes qui ne sont pas contraires aux attitudes et aux motivations de l'individu, on parle de "soumission sans pression", même si le comportement adopté par cette décision initiale le conduit après coup à accepter des reqêtes coûteuses ou compromettantes, ou contraires aux lois éthiques. (J.L. BEAUVOIS, R.V. JOULE, 1988). La manipulation par ces deux catégories de stratégies, mais surtout par "la soumission sans pression", est très dangereuse dans un système éducatif totalitaire, car l'engagement initial dans des actes apparemment innocents peut mener loin et cet engagement est d'autant plus fort que la décision a été prise sans l'intervention d'une pression ou d'une promesse de privilèges.

L'enrégimentation des élèves, dès les premiers niveaux de l'instruction scolaire, dans des organisations politiques pourrait être considérée comme une forme de "soumission forcée", puisqu'elle se fait sous une pression institutionnelle, comme une récompense de la compétence professionnelle, de la discipline scolaire et marginalise, ipso facto, tous ceux qui ne sont pas "acceptés" dans ces organisations. Par contre, les activités dans ces organisations (les élèves une fois y admis) s'inscrivent parmi les stratégies de "soumission sans pression". On commence par demander aux membres de ces organisations de s'engager dans des actions qui ne sont pas contraires à leurs motivations et à leurs attitudes (résultat de l'éducation, en famille), qui sont souvent, au contraire, tout à fait conformes aux principes de morale qu'ils ont acquis dans leurs familles (aider leurs collègues, participer à des actions patriotiques, etc.), pour les amener à s'engager à fond dans des actes qui découlent directement d'une adhésion très forte à la doctrine du pouvoir totalitaire (la participation à de véritables "liturgies intégratrices visuelles et corporelles, à caractère politique", dans lesquelles la parole, le discours de bois, n'est qu'un stimulus destiné à renforcer l'unanimité" - voir à ce

sujet l'analyse des "Liturgies politiques nazies", faite par J.ELLUL).

Enfin, la manipulation la plus grave, qui peut entraîner l'adhésion au mensonge, à la délation, à des prises de position publiques pour des causes blâmables, est celle que la psychologie sociale de l'engagement appelle la technique "de l'amorçage". Il s'agit d'obtenir d'un individu "qu'il prenne une décision sans en connaître le coût réel ou sur la base d'avantages fictifs. Ce n'est que lorsqu'il a pris cette première décision qu'on lui délivre l'information exhaustive" (J.L.BEAUVOIS, R.V. JOULE, 1988), ou correcte, car le mensonge n'est pas exclu de cet amorçage). Le changement d'attitude dans le sens d'une adhésion au mensonge est prévisible en fonction du degré d'engagement par une décision d'agir prise à la suite de la manipulation. Cette adhésion est aussi très forte dans les cas de "soumission forcée", car les enseignés auront la tendance d'ajuster leurs attitudes et croyances aux actes blâmables déjà accomplis. Nous croyons que la soumission par la technique de l'amorçage peut se combiner avec une soumission forcée par une pression institutionnelle. L'élève est conscient, dans ce cas, dès le début, que l'acte dans lequel il s'engage par sa décision est blâmable, mais sans en connaître toute la portée sociale, morale.

Il est certain que ces stratégies de manipulation, plus efficaces dans le système éducatif que le discours d'endoctrinement, sont encore plus dangereuses dans la vie sociale, où l'engagement dans une décision d'agir a des effets plus immédiats sur la vie politique, économique, etc., du pays.

4. Conclusion

Les stratégies d'endoctrinement et de dépolitisation mises en place dans le système éducatif en Roumanie se sont avérées, à long terme, inefficaces. Ce sont les jeunes qui ont fait la révolution de décembre et ce sont toujours eux qui ont réfuté la doctrine imposée par la dictature, par l'ancien régime. D'ailleurs, il y a un fait significatif quant aux effets cognitifs et comportementaux de l'endoctrinement des jeunes : la tendance d'adhérer plus facilement à une doctrine contraire à celle qui leur était imposée par les stratégies que nous avons mentionnées plus haut.

L'explication de ce phénomène nous est donnée, comme nous l'avons montré, par le fonctionnement même du "discours de bois" et par la faiblesse des enjeux économiques, sociaux des stratégies de manipulation en situation scolaire (enjeux qui sont autrement importants dans la vie sociale).

A cela s'ajoute, croyons-nous, toute une série de stratégies de défense développées par les parents et, surtout par le corps enseignants.

Nous nous contenterons de mentionner ici une stratégie que nous pouvons appeler"la stratégie du double discours institutionnalisé" : un discous de bois, inefficace, quand il s'agit de "l'activité d'endoctrinement", un discours motivé et motivant, très compétent, dans un grand nombre de cas, lorsqu'il s'agit de l'enseignement disciplinaire proprement dit. Ce dernier type de communication pédagogique, réalisée avec des efforts matériels et intellectuels difficiles à concevoir, de la part des enseignants, impliquait aussi un effort d'ouverture vers la vraie interaction verbale, s'appuyant sur les plus récents acquis de la pédagogie interactionniste. Tout ce travail suppose un effort de documentation, d'information, de coopération (secrète ou à moitié avouée) avec les enseignants les spécialistes en formation des pays occidentaux. Nous avons par exemple, bénéficié, dans notre domaine, d'une coopération avec des associations comme l'AFEC, la FIPF, l'AUPELF, l'AILA, et, sans doute, dans beaucoup d'autres disciplines des efforts ont été faits dans ce sens, ce qui a permis un enseignement disciplinaire qui puisse corriger, au moins en partie, les défauts du système éducatif et les efforts des autorités dans le sens de l'endoctrinement et de la dépolitisation des jeunes.

Nous pouvons donner un exemple pour illustrer ce mécanisme de défense professionnelle dans la pratique enseignante. Les projets de recherche-action , mis en place par des enseignants du FLE ont transformé une mesure qui visait plutôt la réduction de l'autonomie professionnelle des enseignants des lycées, dans un travail de groupe intéressant non seulement au niveau professionnel, mais aussi au niveau d'une communication réelle, d'une interaction à effets positifs , entre les universitaires, les enseignants des lycées, les étudiants et les élèves. Il est

bien évident que pareils projets ne pouvaient se réaliser dans tous les lycées, dans toutes les villes, etc..Au contraire, leur rayonnement a été plutôt réduit, mais d'autres stratégies de défense ont dû se développer dans d'autres unités scolaires, d'autres coopérations aussi, ayant le mérite de créer des opportunités non seulement pour le développement professionnel, mais aussi pour un échange réel, parallèle à celui imposé par les autorités.

NOTES

(1) Notre démarche pragma-linguistique met à profit les acquis de la jonction de la théorie des actes de langage et de l'analyseconversationnelle et les hypothèses sur le caractère dialogique de la langue (cf.J.L.AUSTIN, 1962, J. SEARLE,1969, 1975, H.P. GRICE, 1975, O.DUCROT, 1984, F.JACQUES, 1983, Fr.RECANATI,1979, 1981, Olga GALATANU, 1984, 1988).

(2) Voir, pour une synthèse des débats sur l'objet et les objectifs des sciences de l'éducation, l'étude de M. Debeauvais (M.DEBEAUVAIS, 1989).

(3) Le terme a été proposé par le germaniste Jean Amsler dans son intervention présentée lors d'un débat sur "la langue de bois", organisé par le CIRER à l'Université PARIS 3, en 1988.

BIBLIOGRAPHIE

J.L.AUSTIN, 1962 - How to do things with words, Clarendon Oxford, tr.fr. , 1970 -Quand dire c'est faire, Editions du Seuil, Paris

J.L. BEAUVOIS, R.V. JOULE, 1988 - "La psychologie de la soumission", in La Recherche , no. 202, sept. 1988

DAGUET, "Etude sur Baudrillard", Mémoire de l'Institut d'Etudes politiques de Bordeaux, 1978, cité in J. ELLUL, 1981, La parole humiliée, Seuil, Paris

M. DEBEAUVAIS, 1989, "Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation", in Perspectives, vol. XIX, no.3, 1989

O. DUCROT, 1973 - La Preuve et le Dire , Hermann, Paris

1984 - Le dire et le dit , Editions de Minuit, Paris

J. ELLUL, 1981 - La parole humiliée , Seuil, Paris

Olga GALATANU, 1981 - "La zone modale de la coercition en français et en roumain", in Etudes contrastives.Les modalités., TUB, Bucuresti

1984 - Actes de langage et didactique des langues étrangères , TUB, Bucuresti

1988 - Interprétants sémantiques et interaction verbale, TUB, Bucuresti

H.P. GRICE, 1975 - "Logic and Conversation", in Syntax and Semantics , 3

Fr. JACQUES, 1983 - "La mise en communauté de l'énonciation", in langages, no. 7o

Claire KRAMSCH, 1984 - Interaction et discours dans la classe de langue, coll. LAL, CREDIF, Hatier, Paris

D. MAINGUENEAU, 1976 - Initiation aux méthodes de l'analyse du discours , Hachette, Paris

Fr. RECANATI, 1979 - La Transparence et l'énonciation , Editions du Seuil, Paris

1981 - Les énoncés performatifs. Contribution à pragmatique, Les Editions de Minuit, Paris

J. SEARLE, 1969 - Speech Acts , Cambridge University Press

1975 - "Indirect Speech Acts", in Syntax and Semantics, 3

Ana TUCICOV-BOGDAN, 1973 - Psihologie generala si psihologie sociala, Editura didactica si pedagogica,

Communication présentée au Colloque International d'Education Comparée, AFEC Association Francophone d'Education Comparée Paris, France, 17-19 mai 1990

END

U.S. Dept. of Education

Office of Education
Research and
Improvement (OERI)

ERIC

Date Filmed

March 29, 1991